

Harteis, Christian; Bauer, Johannes; Festner, Dagmar; Gruber, Hans

## **Selbstbestimmung im Arbeitsalltag**

*Unterrichtswissenschaft 32 (2004) 2, S. 128-142*



Quellenangabe/ Reference:

Harteis, Christian; Bauer, Johannes; Festner, Dagmar; Gruber, Hans: Selbstbestimmung im Arbeitsalltag - In: Unterrichtswissenschaft 32 (2004) 2, S. 128-142 - URN: urn:nbn:de:0111-opus-58100 - DOI: 10.25656/01:5810

<https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-opus-58100>

<https://doi.org/10.25656/01:5810>

in Kooperation mit / in cooperation with:

# **BELTZ JUVENTA**

<http://www.juventa.de>

### **Nutzungsbedingungen**

Gewährt wird ein nicht exklusives, nicht übertragbares, persönliches und beschränktes Recht auf Nutzung dieses Dokuments. Dieses Dokument ist ausschließlich für den persönlichen, nicht-kommerziellen Gebrauch bestimmt. Die Nutzung stellt keine Übertragung des Eigentumsrechts an diesem Dokument dar und gilt vorbehaltlich der folgenden Einschränkungen: Auf sämtlichen Kopien dieses Dokuments müssen alle Urheberrechtshinweise und sonstigen Hinweise auf gesetzlichen Schutz beibehalten werden. Sie dürfen dieses Dokument nicht in irgendeiner Weise abändern, noch dürfen Sie dieses Dokument für öffentliche oder kommerzielle Zwecke vervielfältigen, öffentlich ausstellen, aufführen, vertreiben oder anderweitig nutzen. Mit der Verwendung dieses Dokuments erkennen Sie die Nutzungsbedingungen an.

### **Terms of use**

We grant a non-exclusive, non-transferable, individual and limited right to using this document.

This document is solely intended for your personal, non-commercial use. Use of this document does not include any transfer of property rights and it is conditional to the following limitations: All of the copies of this documents must retain all copyright information and other information regarding legal protection. You are not allowed to alter this document in any way, to copy it for public or commercial purposes, to exhibit the document in public, to perform, distribute or otherwise use the document in public.

By using this particular document, you accept the above-stated conditions of use.

### **Kontakt / Contact:**

peDOCS  
DIPF | Leibniz-Institut für Bildungsforschung und Bildungsinformation  
Informationszentrum (IZ) Bildung  
E-Mail: [pedocs@dipf.de](mailto:pedocs@dipf.de)  
Internet: [www.pedocs.de](http://www.pedocs.de)

Digitalisiert

Mitglied der

  
Leibniz-Gemeinschaft

# Unterrichtswissenschaft

Zeitschrift für Lernforschung

32. Jahrgang / 2004 / Heft 2

---

1. 2004, 100, 14

*Thema*

*Neue Lehr-Lernkultur*

Verantwortlicher Herausgeber

Frank Achtenhagen

*Frank Achtenhagen*

Neue Lehr-Lernkultur..... 98

*Karlheinz Sonntag, Ralf Stegmaier, Niclas Schaper, Judith Friebe*

Dem Lernen im Unternehmen auf der Spur:

Operationalisierung von Lernkultur ..... 104

*Christian Harteis, Johannes Bauer, Dagmar Festner, Hans Gruber*

Selbstbestimmung im Arbeitsalltag..... 128

*Susanne Weber*

Interkulturelles Lernen - Versuch einer Rekonzeptualisierung..... 143

*Allgemeiner Teil*

*Joachim Engel, Peter Sedlmeier*

Zum Verständnis von Zufall und Variabilität

in empirischen Daten bei Schülern..... 169

# Selbstbestimmung im Arbeitsalltag<sup>1</sup>

## Self-determination in Daily Working Life

---

*Moderne Unternehmen folgen Ansätzen der Arbeitsorganisation, die den Beschäftigten aller Hierarchiestufen Möglichkeiten eröffnen, ihre individuelle Kompetenz im Arbeitsalltag weiter zu entwickeln. Voraussetzung hierfür ist eine positive Lernkultur, zu der alle betrieblichen Einflussfaktoren auf das Lernen Beschäftigter gehören. In diesem Beitrag wird der Fokus auf diejenigen Aspekte von Lernkultur gelegt, die motivationale Voraussetzungen individueller Kompetenzentwicklung betreffen. Insbesondere wird die Selbstbestimmungstheorie der Motivation auf den betrieblichen Arbeitsalltag bezogen. Mit einer Stichprobe, die 52 Führungskräfte und 108 Beschäftigte ohne Führungsfunktion aus mehreren Industrie- und Dienstleistungsunternehmen umfasste, wurde untersucht, ob Versuchspersonen verschiedener Hierarchiestufen sich in der Wahrnehmung der Lernkultur in ihrer Arbeitsumgebung unterscheiden. Die Ergebnisse zeigen keine signifikanten Unterschiede zwischen den Hierarchiestufen und weisen auf eine positive Lernkultur hin.*

*Modern enterprises structure their working organization in a way, which supports employees of all inner-firm hierarchical levels developing their individual competencies during daily working life. A positive learning culture can be seen as prerequisite for that aim. Learning culture includes all inner-firm influences on employees' learning. This paper focuses on those aspects of learning cultures, which regard motivational conditions of individual competence-development. Particularly the approach of self-determination-theory of motivation has been applied to inner-firm daily working life. A sample of 52 superiors and 108 inferiors has been tested for differences in the perception of the learning cultures at their workplaces. The results show no significant differences between superiors and inferiors and hint at a positive learning culture.*

### 1. Einleitung

Mit dem Begriff der Lernkultur hat ein vielfältig deutbarer und gedeuteter Begriff Einzug in die Debatte betrieblicher Bildungsarbeit gehalten (Arnold, 2001), der größtenteils als die Art und Weise verstanden wird, „wie das Unternehmen lernt und wie die Mitarbeiter im Unternehmen selbst lernen, wel-

---

1 Gefördert von der Deutschen Forschungsgemeinschaft (DFG), He 1158/4-2.

che lernfördernden bzw. -hemmenden Faktoren wirksam sind“ (Meyer-Dohm, 2002, S. 53). Zur Lernkultur gehören demnach alle betrieblichen Einflussfaktoren auf das Lernen Beschäftigter. Während in erziehungswissenschaftlichen Beiträgen über das Lerngeschehen im (hoch)schulischen Zusammenhang sowohl Rahmenbedingungen als auch Prozessmerkmale wohl berücksichtigt und gut erforscht sind (Beck & Dubs, 1998; Darling-Hammond & Youngs, 2002), sind einschlägige Untersuchungen zum Lernen im betrieblichen Alltag selten. Dies verwundert in Anbetracht der Verbreitung von Slogans von lernenden Unternehmen und der Notwendigkeit lebenslangen Lernens aufgrund sich ändernder Anforderungen der Arbeitswelt, die zur Konjunktur des Lernkulturbegriffs beigetragen haben.

Die Herausforderungen eines globalisierten Wirtschaftsraums stellen Unternehmen vor Anforderungen steten Wandels und diversifizierter Kundenbedürfnisse. Um rasch auf veränderte Rahmenbedingungen reagieren zu können, etablierten sich in den Unternehmen Strukturen betrieblicher Arbeitsorganisation (Lernkulturen), die Flexibilität gerade auf Basis individueller Kompetenz der Beschäftigten gewährleisten sollen. Der Kompetenzentwicklung Beschäftigter kommt also auch ökonomische Bedeutung zu - eine Entwicklung, auf die sich die Diskussion um die Konvergenz ökonomischer und pädagogischer Prinzipien betrieblicher Bildungsarbeit stützt (Harteis, Bauer & Coester, in Druck).

Zwar ist die Bedeutung individueller Kompetenz unbestritten und anerkannt, doch kann der empirische Forschungsstand zu kompetenzfördernden Arbeitsbedingungen damit nicht Stand halten. Im Rahmen eines durch die DFG geförderten Forschungsprojektes, dem die vorliegende Studie entspringt, wird ein Beitrag zur Anreicherung empirischer Forschungsbefunde angestrebt.

In einer ersten Arbeitsphase wurde überprüft, wie weit individuelle Kompetenzentwicklung im Rahmen ihrer Arbeitstätigkeit aus Sicht von Beschäftigten überhaupt ein relevantes Thema darstellt und wie weit aus ihrer subjektiven Sicht ihre Arbeitsumgebung die Entwicklung und die Anwendung individueller Kompetenz fördert und fordert. So konnte auf einer programmatischen Ebene geklärt werden, dass in zwei ausgewählten Unternehmen günstige Voraussetzungen für eine Realisierung von Konvergenzbedingungen bestehen (Harteis, 2002). Allerdings erlauben die Befunde aus dieser Arbeitsphase keine Rückschlüsse darauf, in welchem Maße nun tatsächlich Kompetenzentwicklung und -anwendung Unterstützung im betrieblichen Arbeitsalltag erfahren.

Daher wurde in der folgenden Arbeitsphase die Lernkultur als Voraussetzung individueller Kompetenzentwicklung untersucht, wobei in diesem Beitrag der Fokus auf motivationale Aspekte betrieblichen Lernens gelegt wird. Denn gerade motivationale Voraussetzungen bestimmen darüber, wie weit Fragen arbeitsplatznahen Lernens überhaupt Relevanz gewinnen (Le-

walter, Krapp & Wild, 2000). Dabei wird auf die theoretischen Modelle von Deci und Ryan (1993) sowie Prenzel (1995) Bezug genommen, die einen pädagogischen Zugang zum Motivationsgeschehen eröffnen. Sie werden im Folgenden skizziert, und aus ihnen heraus werden die Fragestellungen entwickelt, die in der empirischen Studie untersucht wurden.

## *2. Die Selbstbestimmungstheorie der Motivation und ihre Bedeutung für den Arbeitsalltag*

Berufliches Lernen findet sowohl beiläufig im Arbeitsprozess statt, wenn beispielsweise Handlungsabläufe an neue Anforderungen angepasst werden (Oerter, 1997), als auch in Maßnahmen beruflicher Weiterbildung. Nach konstruktivistischem Verständnis (Gerstenmaier & Mandl, 1999) handelt es sich jeweils um einen aktiven Prozess, bei dem die Lernenden Lernhandlungen vornehmen. Diese gilt es über Motivation auszulösen, anzutreiben oder aufrecht zu erhalten, damit Lernprozesse in Gang gesetzt werden und andauern. „Der Begriff Lernmotivation bezeichnet das prozesshafte Geschehen, das dem Lernen vorausläuft und es begleitet. In diesem Sinne kann man Lernmotivation als aktuellen Zustand in der Person begreifen“ (Prenzel, Drechsel, Kliewe, Kramer & Röber, 2000, S. 164). Dabei übt die Lernmotivation nicht nur hinsichtlich ihrer Höhe (Quantität) einen Effekt auf den Lernerfolg aus, sondern auch in Hinblick auf ihre Qualität. Ein Ansatz aus der Lehr-Lern-Forschung, der gerade auf unterschiedliche Qualitätsausprägungen des Motivationserlebens abzielt, ist die Selbstbestimmungstheorie der Motivation (Deci, Koestner & Ryan, 2001; Deci & Ryan, 1993).

In einer sehr einfachen Differenzierung der Qualität von Motivation lässt sich extrinsische von intrinsischer Motivation abgrenzen. Extrinsische Motivation bezeichnet einen Zustand der Handlungsregulierung, der über äußere Anreize ausgelöst wurde und weder mit der handelnden Person noch mit der Handlung unmittelbar verknüpft ist. Intrinsische Motivation nährt sich hingegen aus der Person oder der Handlung selbst heraus. Während die Autoren der Selbstbestimmungstheorie noch auf Basis von Forschungsergebnissen aus den 70er Jahren, nach denen extrinsisch gewährte Handlungsanreize intrinsische Motivationsfaktoren unterminierten, von einem Antagonismus von extrinsischer und intrinsischer Motivation ausgingen (Deci, 1975), führten Studien aus den 80er Jahren zu einer Revision dieses Standpunktes. Ryan (1982) konnte zeigen, dass unter bestimmten Umständen extrinsische Anreize auch zu einer Verstärkung der intrinsischen Motivation führen können. Damit wurde nachgewiesen, dass auch extrinsisch motiviertes Verhalten als selbstbestimmt erlebt werden kann. „Extrinsisch motivierte Verhaltensweisen können durch Prozesse der Internalisation und Integration in selbstbestimmte Handlungen überführt werden“ (Deci & Ryan, 1993, S. 227). Auf dieser Basis wurde der Ansatz der Selbstbestimmungstheorie der Motivation (Deci & Ryan, 1993) entwickelt, dessen Kern die Grundannahme ist, dass menschliches Handeln im Allgemeinen und Lernen

im Speziellen durch folgende anthropologischen Grundbedürfnisse geleitet ist:

*Streben nach Autonomie.* Menschen wollen sich frei von äußeren Zwängen erleben und streben danach, ihren freien Willen durchzusetzen.

*Streben nach Kompetenzerleben.* Ein wesentliches Ziel menschlichen Handelns ist das Erleben der eigenen Kompetenz und Selbstwirksamkeit.

*Streben nach sozialer Einbindung.* Der Mensch ist ein Lebewesen, das ohne soziale Gemeinschaft von Geburt an nicht überlebensfähig wäre. Daher liegt es in der Natur des Menschen, die Einbettung in eine solche Sozialgemeinschaft anzustreben.

Im deutschsprachigen Raum wurde dieser Ansatz von Krapp und Prenzel aufgenommen und um ein pädagogisches Interessenkonzept (Prenzel, 1988) erweitert. Danach lassen sich folgende Ausprägungen von Motivation unterscheiden (Prenzel, 1995; Prenzel et al., 2000):

*Amotiviert.* Dieser Begriff kennzeichnet einen Zustand ohne jegliche Tätigkeitsanreize.

*Extrinsische Motivation.* Hiermit wird ein Zustand beschrieben, der Personen allein aufgrund der Tatsache zu Handlungen veranlasst, dass entweder positive Sanktionen (Geld, Beförderung usw.) oder negative Sanktionen (Strafe, Karriereknick usw.) in Aussicht stehen.

*Introjierte Motivation.* Bei dieser Form der Motivation haben Internalisierungsprozesse dazu geführt, dass äußere Anreizfaktoren als die eigenen übernommen werden. Der unmittelbare äußere Druck wird bei dieser Stufe der Motivation dadurch ersetzt, dass die Akteure sich selbst zur Handlung zwingen, ohne einen eigenen Anreiz darin zu sehen.

*Identifizierte Motivation.* Diese Stufe ist dann erreicht, wenn zwar die Tätigkeitsinhalte an sich keine oder nur geringe Anreize bieten, jedoch Handlungen deshalb in Gang kommen, weil damit ein Ziel in Aussicht zu stehen scheint, das sich die Akteure selbst gesetzt haben.

*Intrinsische Motivation.* Eine Person handelt, weil sie in den Tätigkeitsinhalten oder der Tätigkeit selbst Anreize wahrnimmt, die eigene interne Motive ansprechen. Äußere Anreize spielen bei dieser Form der Motivation keine Rolle.

*Interessiertes Handeln.* Sobald die temporäre Komponente der Motivation an Bedeutung verliert und die Akteure einen stabilen Bezug zu den Tätigkeitsinhalten aufbauen, spricht man von Interesse (Krapp & Prenzel, 1992). Die Sache gewinnt dabei für die Akteure an persönlicher oder allgemeiner Bedeutung, so dass der „Kontakt“ zu den Inhalten über die Handlungssituation hinaus aufrecht erhalten wird.

Von den anthropologischen Grundbedürfnissen ist das Streben nach Autonomie dasjenige, das sich unabhängig von konkreten Personen als Drängen nach Freiheitsgraden beschreiben lässt, wogegen Kompetenzerleben auf das Kompetenzprofil der Trägerperson und soziale Einbindung darüber hinaus auf Personen im Umfeld bezogen ist. Fokussiert man von daher das Autonomiestreben und legt dazu gegenstandsbezogene Anreizfaktoren als Richtgröße fest, lassen sich die sechs skizzierten Ausprägungen von Motivation in einem zweidimensionalen Schema hinsichtlich der Ausprägung jener beiden Dimensionen anordnen: Je nachdem, in welchem Ausmaß Selbststeuerung die Handlungen auslöst, ist extrinsisch motiviertes Handeln auf der Autonomieachse niedrig anzusiedeln, intrinsisch motiviertes oder interessiertes Handeln hingegen sehr hoch. In Analogie hierzu ist auf der Achse der Inhaltsanreize die amotivierte Haltung durch Gleichgültigkeit gegenüber den Tätigkeitseinhalten gekennzeichnet, interessiertes Handeln durch ein außerordentlich hohes Maß an Inhaltsanreizen.

Pädagogischen Bezug gewinnt dieser Ansatz, wenn er auf Lernprozesse angewandt wird. Lernprozesse stellen eine besondere Art von Tätigkeit dar, und selbstverständlich greift der Ansatz der Selbstbestimmungstheorie auch bei der Beschreibung der Motivation arbeitsplatznahen Lernens. Empirische Befunde belegen die Beeinflussung des Lerngeschehens durch die unterschiedlichen Motivationsausprägungen in emotionaler und kognitiver Hinsicht: Amotivation und Fremdbestimmung werden von eher unangenehmen Gefühlserlebnissen (Angst, Unlust) begleitet, wogegen bei selbstbestimmt motivierten Lernformen (identifiziertes, intrinsisches, interessiertes Lernen) positiv erlebte Gefühle dominieren. Pekrun (1998) unterstreicht die Bedeutung von Gefühlserlebnissen für die Qualität des Lernens, weil sie die Lernprozesse und die Einstellung dem Lernstoff gegenüber in wesentlicher Weise beeinflussen. Die unterschiedlichen Ausprägungen der Lernmotivation wirken aber auch auf kognitive Prozesse: „Gegenüber der externalen oder introjizierten Motivation führen die selbstbestimmten Motivationsausprägungen zu einem höheren Lerngewinn. So wird beim identifizierten, intrinsisch motivierten oder interessierten Lernen das Wissen tiefer verarbeitet oder besser verstanden“ (Prenzel et al., 2000, S. 167). Daraus ergibt sich auch, dass die Anwendbarkeit des Gelernten in neuen Kontexten wahrscheinlicher wird.

Für den betrieblichen Arbeitsalltag gewinnt all dies an Bedeutung, weil moderne Konzepte betrieblicher Arbeitsorganisation den Aufbau von Strukturen proklamieren, in denen die Beschäftigten im Rahmen ihrer Arbeit Kompetenz entwickeln und in den Arbeitsprozess einbringen sollen. Unter verschärften Wettbewerbsbedingungen sehen sich Unternehmen wechselnden Bedürfnissen ihrer Kundschaft gegenüber, auf die es flexibel und zeitnah zu reagieren gilt. Die neueren Ansätze betrieblicher Arbeitsorganisation setzen dabei auf die individuelle Kompetenz der Beschäftigten, indem Entscheidungsprozesse dezentralisiert und an die einzelnen Beschäftigten delegiert

werden, die in älteren Organisationskonzepten zentral auf einer höheren Hierarchieebene gebündelt waren (Imai, 2001). Die Selbstbestimmungstheorie der Motivation kann mit ihren drei Komponenten Autonomieerleben, Kompetenzunterstützung und soziale Einbindung als Konzept gesehen werden, mit dem sich überprüfen lässt, ob Betriebe in ihrem Arbeitsalltag eine Lernkultur etablieren können, die eine Entwicklung individueller Kompetenz ihrer Beschäftigten unterstützt.

### *3. Lernkultur als Voraussetzung für Selbstbestimmung im Arbeitsalltag*

Beschäftigte erfüllen im Kontext der betrieblichen Arbeitsorganisation eine festgelegte Funktion, die in der Regel in einer Arbeitsplatzbeschreibung definiert ist. Darin sind Aufgaben und Zuständigkeitsbereiche benannt. Diese Funktion limitiert grundsätzlich den Spielraum individueller Selbstbestimmung der Beschäftigten. Dass Selbstbestimmung unter Einschränkungsbedingungen keinen prinzipiellen Widerspruch darstellen muss, findet sich beispielsweise bei Bildungstheorien Kantscher Prägung, die eine Balance zwischen Selbstverwirklichung und Selbstbeschränkung durch Interessen Anderer als maßgeblich erachten (Lempert, 2002).

Neben grundlegenden Aufgabenbeschreibungen sind betriebliche Funktionen auch in ein hierarchisches System eingebunden, in dem Weisungsbefugnisse sowohl im Überordnungs- als auch im Unterordnungssinn festgelegt sind. Dadurch ergeben sich Unterschiede in der Belegschaft eines Betriebes zwischen Führungskräften und Beschäftigten ohne Führungsfunktion. Traditionelle Organisationskonzepte halten für Führungskräfte ein allgemeiner formuliertes Aufgabenspektrum mit breiteren Gestaltungsmöglichkeiten bereit, als dies bei Positionen in den unteren Hierarchiebereichen der Fall ist. Insofern finden Führungskräfte günstigere Voraussetzungen für die Entwicklung intrinsischer Motivation vor, weil ihnen mehr Möglichkeiten autonomen Handelns und Selbstwirksamkeitserlebens gegeben sind. Die neueren Ansätze betrieblicher Arbeitsorganisation beschreiben jedoch auch für die breite Basis der Beschäftigten Gestaltungsspielräume, die das Erleben von eigener Kompetenz und Autonomie ermöglichen. Empirische Befunde deuten aber an, dass auch in modern organisierten Betrieben im Falle auftretender Schwierigkeiten bei der Suche nach Lösungswegen nicht individuelle Kompetenz, sondern hierarchische Positionen zum Tragen kommen (Harteis, 2002) und dass Führungskräfte, die in tradierten Organisationskonzepten ihre berufliche Sozialisation durchlebten, einen Wandel der Führungsphilosophie nicht immer nachvollziehen und in ihrem Bereich weiterhin autoritäres Führungsverhalten an den Tag legen (Brinkmann, 2001). Solches Verhalten wirkt sich negativ auf die Motivation der Beschäftigten aus und kann als lernhemmender Aspekt betrieblicher Lernkultur gedeutet werden (Baethge & Baethge-Kinsky, 2002).



In Unternehmen, die eine Lernkultur etablieren wollen, die Beschäftigte in ihrer Kompetenzentwicklung unterstützt, spielen offenbar Führungskräfte eine bedeutende Rolle. Sie gestalten in ihren Verantwortungsbereichen das betriebliche Umfeld für die Beschäftigten, das Anreize für die Entwicklung insbesondere intrinsischer Motivation bereithalten soll.

Intrinsische Motivation lässt sich nicht von außen „erzeugen“; es lassen sich nur die Bedingungen optimieren, die das Entstehen intrinsischer Motivation wahrscheinlich machen. Ein Arbeitsumfeld kann Merkmale aufweisen, die intrinsische Lernmotivation fördern oder hemmen. Nach einem empirisch abgesicherten theoretischen Modell lassen sich Einflussbedingungen auf intrinsische Lernmotivation zu folgenden Bereichen gruppieren (vgl. Prenzel, 1995; Prenzel, Drechsel & Kramer, 1998), von denen - wie oben bereits dargestellt - drei direkt auf die Grundbedürfnisse gerichtet sind, auf denen die Selbstbestimmungstheorie der Motivation aufgebaut ist:

*Soziale Einbindung.* Das Gefühl, mit Anderen verbunden zu sein und sowohl sich um Andere zu kümmern als auch Beachtung von Anderen zu erfahren, führt zu positiv erlebten Emotionen, die das Aufkommen intrinsischer Motivation unterstützen (vgl. Deci, 1998). Das betriebliche Arbeitsklima in der unmittelbaren Arbeitsumgebung der Beschäftigten trägt dazu bei, in welchem Ausmaß sie sich geborgen und eingebunden fühlen.

*Autonomieunterstützung.* Externale Einflüsse und insbesondere Druck und Zwang können die intrinsische Motivation korrumpieren (Deci, Ryan & Koestner, 2001). Wenn am Arbeitsplatz intrinsisch motiviert gelernt werden soll, müssen den Beschäftigten Freiheitsgrade im Handeln zur Verfügung stehen - und zwar sowohl im Hinblick auf die Entscheidung über die Aufnahme von Lernprozessen als auch hinsichtlich der Optionen beim Lernhandeln. Dabei ist keineswegs völlige Handlungsfreiheit gemeint; vielmehr ist die Unterstützung von Autonomieerleben stets mit der Vorgabe von Rahmenbedingungen und Strukturen verstanden, innerhalb derer Handlungsfreiheit ermöglicht werden kann.

*Kompetenzunterstützung.* Menschen streben danach, sich als wirksam im Hinblick auf die Umwelt zu erleben. Intrinsische Motivation entwickelt sich gerade dort, wo Lernende ein Gefühl der Selbstwirksamkeit und der Kompetenz erfahren können (Hannover, 1998). Die Lernenden müssen demnach an ihrem Arbeitsplatz erleben können, dass die eigenen Lernhandlungen zu besseren Problemlösungen beitragen.

#### *4. Voraussetzungen der Selbstbestimmungstheorie für unterschiedliche betriebliche Hierarchiestufen*

Die vorliegende Studie richtet ihren Fokus auf Beschäftigte in Industrie- und Dienstleistungsunternehmen; es wird untersucht, wie sie die Lernkultur in ihrem Arbeitsumfeld bezogen auf die zentralen Aspekte der Selbstbe-

stimmungstheorie der Motivation wahrnehmen. Die Entwicklung individueller Kompetenz Beschäftigter umfasst komplexe Lernprozesse im weitesten Sinne; im beruflichen Kontext ist damit häufig das Schlagwort „lebenslanges Lernen“ angesprochen, also die Anforderung, sich mit den Inhalten des Berufslebens aus eigenem Antrieb heraus auseinanderzusetzen und Lerngelegenheiten aufzusuchen. Dieses Lernen ist intrinsisch im Sinne der Selbstbestimmungstheorie (Deci & Ryan, 1993); es erfüllt die menschlichen Grundbedürfnisse nach Autonomie, Kompetenzerleben und sozialer Einbindung.

Die Frage, in welchem Maße die betriebliche Lernkultur den Beschäftigten das Erleben von Autonomie ermöglicht, lässt sich dadurch beantworten, wie weit Menschen im Rahmen ihrer Arbeitsumgebung und ihres beruflichen Alltags Freiheitsgrade für sich selbst wahrnehmen. Die Organisation betrieblicher Arbeit kann auf einem Kontinuum beschrieben werden, dessen beide Pole durch Regulierung und Deregulierung definiert sind (programmatische Ebene). Durch Erhebung der Selbstwahrnehmung Beschäftigter kann auf der Handlungsebene geklärt werden, wie weit der betriebliche Arbeitsalltag der Versuchspersonen autonomieunterstützend gestaltet wird und welche Handlungsspielräume sie tatsächlich wahrnehmen.

Kompetenzerleben als Voraussetzung für die Entwicklung und den Einsatz individueller Kompetenz lässt sich zum einen untersuchen, indem das Ausmaß konstruktiven Feedbacks zum Kompetenzstand der Beschäftigten erhoben wird. Solches Feedback kann als Ausgangspunkt für die Fortentwicklung individueller Kompetenz gesehen werden. Zum anderen lässt sich Kompetenzerleben über das Ausmaß operationalisieren, in dem Beschäftigte sich in ihren Fähigkeiten gefordert erleben.

Das Ausmaß sozialer Einbindung kann dadurch untersucht werden, dass Beschäftigte verschiedene Gesichtspunkte des sozialen Klimas an ihrem Arbeitsplatz einschätzen. Von Bedeutung ist hier beispielsweise die Einschätzung des Wohlbefindens in Gruppensituationen und der Bereitschaft zu gegenseitiger Unterstützung.

Die betriebliche Ermöglichung von Kompetenzerwerb weist zwei Dimensionen auf: (1) Soll Kompetenzerwerb dezentralisiert und arbeitsnah erfolgen, muss die Arbeitsorganisation ausreichend Lerngelegenheiten bereithalten. (2) Soll Kompetenzerwerb in organisierten Lernformen, etwa in Weiterbildungsmaßnahmen, erfolgen, müssen sich möglichen Adressaten hinreichend Anreize bieten, die den individuellen Nutzen und die berufliche Verwertbarkeit des Kompetenzerwerbs in Aussicht stellen. In beiden Fällen haben Führungskräfte einen Vorteil gegenüber Beschäftigten ohne Führungsfunktion, indem sie einen breiteren Zuständigkeitsbereich aufweisen und mehr Einflussmöglichkeiten auf die Gestaltung der betrieblichen Arbeitsabläufe haben, womit sie das Feld für die Verwertung ihrer Kompetenz stärker gemäß den eigenen Präferenzen gestalten können.

## 5. Fragestellungen

*Frage 1.* Nach den modernen Ansätzen betrieblicher Arbeitsorganisation sollen Unterschiede zwischen Hierarchiestufen aufgelöst sein, indem sich eine Lernkultur entwickelt, die allen Beschäftigten und nicht nur den Führungskräften günstige Bedingungen zur Entwicklung ihrer individuellen Kompetenz bietet. Wie jedoch bereits angedeutet, gibt es Grund zur Annahme, dass das Verhalten von Führungskräften nicht immer mit den programmatischen Aussagen der Unternehmensleitlinien übereinstimmt. Daher soll die Frage geklärt werden, ob sich in der Wahrnehmung der Lernkultur Unterschiede zwischen Führungskräften und Beschäftigten ohne Führungsfunktion ergeben.

*Frage 2.* Zur theoretischen Absicherung der Befunde soll außerdem die Frage geprüft werden, ob die Selbstbestimmungstheorie der Motivation ein geeignetes Konzept zur Überprüfung einer betrieblichen Lernkultur ist. Hierzu wird untersucht, ob die behaupteten Zusammenhänge zwischen den motivationalen Bedingungen und den Ausprägungen der Motivation sowie die Interkorrelationen zwischen den Motivationsausprägungen auch in der untersuchten Stichprobe feststellbar sind.

Die hier beschriebenen Fragestellungen stellen nur einen Teilausschnitt einer umfassenderen Erhebung im Rahmen eines größeren Projektes dar, so dass die Möglichkeit zur Entwicklung eines facettenreichen Erhebungsinstrumentes nicht gegeben war, sondern nur eine begrenzte Itemanzahl verwendet werden konnte.

## 6. Methode

### 6.1 Stichprobe

$N=160$  Versuchspersonen wurden aus verschiedenen Industrie- und Dienstleistungsunternehmen rekrutiert, unterteilt in solche mit Führungsfunktion ( $n_1=52$ ; im Folgenden „Führungskräfte“) und solche ohne Führungsfunktion ( $n_2=108$ ; im Folgenden „Belegschaft“). Die Rekrutierung erfolgte über Kontaktpersonen in den jeweiligen Unternehmen, ein direkter Kontakt zu den Versuchspersonen kam nicht zustande. Es liegt also keine Zufallsstichprobe und auch keine Repräsentativauswahl für das gesamte Beschäftigungssystem vor; dieses Manko wird jedoch aufgrund genereller Schwierigkeiten des Feldzugangs in Privatunternehmen in Kauf genommen.

### 6.2 Instrumente

Den Versuchspersonen wurde ein Fragebogen mit Einschätzskalen zu motivationalen Bedingungen vorgelegt. Das Erhebungsinstrument wurde in einer Piloterhebung mit Studierenden getestet und zu seiner endgültigen Form weiterentwickelt.

Das Erhebungsinstrument zur Beantwortung der Frage 1 wies siebenstufige Einschätzskalen zu motivationalen Bedingungen und zur Ausprägung der

Motivation auf. Drei Skalen zu den motivationalen Bedingungen bildeten die drei theoretischen Konstrukte ab:

*Autonomieerleben* (5 Items, Cronbachs  $\alpha=.58$ ), z.B. „Ich kann Dinge ausprobieren“, „Ich kann meine Arbeitszeit frei einteilen“

*Wahrgenommene Kompetenzunterstützung* (6 Items, Cronbachs  $\alpha=.74$ ), z.B. „Ich habe Gelegenheit mein Wissen einzusetzen“, „Ich kann jederzeit sinnvolle Hilfe in Anspruch nehmen“

*Wahrgenommene soziale Einbindung* (6 Items, Cronbachs  $\alpha=.90$ ), z.B. „Ich fühle mich unter meinen Kolleg/inn/en wohl“, „Man hält in der Abteilung gut zusammen“.

Zur Beantwortung der Frage 2 wurden zusätzlich fünf Items angefügt, die verschiedene Qualitäten von Motivation abbilden. Diese Items wurden einem Erhebungsinstrument von Prenzel, Kristen, Ettl und Beer (1996) entnommen, wobei Interesse aufgrund des Person-Gegenstand-Bezugs als nicht für den Arbeitsplatz relevant gesehen wurde. Für die verbleibenden fünf Ausprägungen von Motivation wurde jeweils ein Item zur Einschätzung vorgelegt, das die Versuchspersonen auf ihren Arbeitsplatz beziehen sollten:

*Amotiviert:* „Beim Arbeiten versuche ich mich zu drücken.“

*Extrinsisch:* „Ohne Druck von außen würde ich nicht aktiv werden.“

*Introjiert:* „Ich strenge mich an, wie sich das für ordentliche Mitarbeiter/innen gehört.“

*Identifiziert:* „Ich strenge mich an, um meine eigenen Ziele zu verwirklichen.“

*Intrinsisch:* „Arbeit macht Spaß.“

### **6.3 Auswertung**

Bei den Auswertungen zur Frage 1 wurden Mittelwerts-Unterschiede zwischen Führungskräften und Belegschaft mit dem *t*-Test für unabhängige Stichproben auf Signifikanz geprüft. Die Frage 2 wurde über Pearson-Korrelationen zwischen den motivationalen Bedingungen und den Ausprägungen der Motivation sowie die Interkorrelationen zwischen den Motivationsausprägungen beantwortet. Geprüft wurde jeweils auf einem Signifikanzniveau von  $\alpha=5\%$ .

## **7. Ergebnisse**

### **7.1 Deskriptive Ergebnisse**

Als positive Lernkultur am Arbeitsplatz wird in der Theorie die Berücksichtigung der menschlichen Bedürfnisse nach Autonomieerleben, Kompetenzerleben und sozialer Einbindung dargestellt. Tabelle 1 zeigt die Mittelwerte und Standardabweichungen über beide Stichproben.

Tab. 1: Mittelwerte und Standardabweichungen (in Klammern) der Motivationsvariablen in der Belegschaft ( $n_1=108$ ) und bei Führungskräften ( $n_2=52$ ).

Variablen	Belegschaft	Führungskräfte
<i>Motivationale Bedingungen</i>		
Autonomieerleben	4.99 (0.90)	5.25 (0.85)
Kompetenzunterstützung	5.21 (0.91)	5.46 (0.72)
Soziale Einbindung	5.51 (1.06)	5.46 (0.96)
<i>Ausprägung von Motivation</i>		
amotiviert	1.55 (0.93)	1.46 (0.70)
extrinsisch	2.13 (1.33)	1.88 (1.08)
introjiziert	5.87 (1.06)	5.75 (1.06)
identifiziert	5.78 (1.04)	6.02 (0.83)
intrinsisch	5.40 (1.21)	5.63 (0.97)

Die Befunde lassen weder Decken- noch Bodeneffekte erkennen, da Mittelwerte und Standardabweichungen keine Bündelung an den Extremwerten der Skalen aufweisen. Die Skalenmittelwerte zu den motivationalen Bedingungen liegen aber deutlich über der Skalenmitte. Auffällige Befunde bei den Items zur Ausprägung von Motivation sind die niedrigen Mittelwerte zu den Items, die Amotivation bzw. extrinsische Motivation abbilden und hohe Mittelwerte bei den Motivationsausprägungen, die Autonomieerleben und hohe Inhalts- und Tätigkeitsanreize voraussetzen.

## 7.2 Frage 1:

*Unterschiede zwischen Hierarchiestufen.* Beim Vergleich von Führungskräften und Belegschaft stand die Frage im Vordergrund, ob sich diese beiden im betrieblichen Arbeitsfeld hierarchisch unterscheidbaren Ebenen in der Wahrnehmung lernförderlicher Arbeitsbedingungen unterscheiden.

Es zeigt sich, dass sich Führungskräfte und Belegschaft nicht signifikant in der Wahrnehmung irgendeines untersuchten Aspekts der Lernkultur unterscheiden (Tabelle 2).

Tab. 2: Mittelwertvergleich zwischen Belegschaft und Führungskräften in den Motivationsvariablen. Ergebnisse des t-Tests für unabhängige Stichproben (zweiseitig,  $df = 158$ )

Variablen	t	Signifikanz
<i>Motivationale Bedingungen</i>		<u>n.s.</u>
Autonomieerleben	1.75	<u>n.s.</u>
Kompetenzunterstützung	1.75	<u>n.s.</u>
Soziale Einbindung	- 0.29	<u>n.s.</u>
<i>Ausprägung von Motivation</i>		<u>n.s.</u>
amotiviert	- 0.58	<u>n.s.</u>
extrinsisch	- 1.16	<u>n.s.</u>
introjiziert	- 0.70	<u>n.s.</u>
identifiziert	1.46	<u>n.s.</u>
intrinsisch	1.23	<u>n.s.</u>

### 7.3 Frage 2:

*Zusammenhang zwischen den motivationalen Bedingungen und den Ausprägungen der Motivation sowie die Interkorrelationen zwischen den Motivationsausprägungen.* Tabelle 3 gibt zu erkennen, ob und in welchem Ausmaß die Einschätzung motivationaler Bedingungen die Ausprägung der Motivation beeinflusst. Aufgrund theoretischer Überlegungen wurde ein bedeutender Zusammenhang zwischen der Bewertung der motivationalen Bedingungen und Motivationsausprägungen bezüglich Inhalts- oder Tätigkeitsanreize erwartet.

Tab. 3: Korrelationen zwischen den Variablengruppen „Motivationale Bedingungen“ und „Ausprägung von Motivation“ (n=160)

	Autonomie	Kompetenzunterstützung	Soziale Einbindung
amotiviert	.00	-.13**	-.03
extrinsisch	-.15	-.28**	-.20*
introjiert	.15	.30**	.37**
identifiziert	.25	.37**	.20*
intrinsisch	.33	.43**	.33**

Anmerkung. \*:  $p < .05$ ; \*\*:  $p < .01$ .

Die Korrelationen entsprechen den Erwartungen: Die drei Skalen zu den motivationalen Bedingungen korrelieren negativ mit den Items, die Amotivation oder extrinsische Motivation anzeigen, und sie korrelieren bedeutsam positiv mit den Items zu identifizierter und intrinsischer Motivation.

Tab. 4: Korrelationen innerhalb der Variablengruppe „Ausprägung von Motivation“ (n=160)

	(2)	(3)	(4)	(5)
(1) amotiviert	.31**	-.19*	-.32**	-.21**
(2) extrinsisch		-.20*	-.30**	-.21**
(3) introjiert			.43**	.25**
(4) identifiziert				.35**
(5) intrinsisch				

Anmerkung. \*:  $p < .05$ ; \*\*:  $p < .01$ .

Auch diese Korrelationen fallen erwartungsgemäß aus: Amotivation korreliert einzig mit extrinsischer Motivation positiv, ansonsten ausnahmslos signifikant negativ. Introjierte, identifizierte und intrinsische Motivation korrelieren signifikant positiv untereinander.

### 8. Diskussion

Die Ergebnisse erlauben einen ersten Einblick in die Rolle motivationsrelevanter Aspekte der Lernkultur an betrieblichen Arbeitsplätzen. Freilich zeichnet sich in der Stichprobe nur ein Ausschnitt betrieblicher Wirklichkeit ab. Die Teilnahme war freiwillig, weshalb den Versuchspersonen Interesse am Untersuchungsgegenstand und eine Grundmotivation, zusätzlichen Aufwand zu betreiben, unterstellt werden kann. Trotz dieser Positivauswahl in der Stichprobe gestatten die Befunde einen Ausblick auf die Lernkultur

an betrieblichen Arbeitsplätzen, die die Wahrnehmung von Lerngelegenheiten im Kontext des betrieblichen Alltags beeinflusst. Denn die Positivauswahl impliziert keine bestimmte Antworttendenz bei der Bearbeitung des Fragebogens.

Die vorgelegten Befunde zeigen eine positive Form der Lernkultur auf, und zwar aus zwei Gründen:

Zum einen wurden die vermuteten Unterschiede zwischen den beiden hierarchischen Teilgruppen nicht vorgefunden. Führungskräfte und Belegschaft bewerteten die Items in einem ausreichenden Maß übereinstimmend, so dass keine signifikanten Differenzen festgestellt werden konnten. Damit ließen sich keine Hinweise darauf finden, dass in der Stichprobe eine Kluft zwischen Führungskräften und Belegschaft feststellbar wäre, die es im Sinne neuerer Konzepte betrieblicher Arbeitsorganisation auch nicht geben sollte.

Zum anderen deutet sich in den Daten, die die Ausprägung der Motivation am Arbeitsplatz betreffen, eine Lernkultur an, die intrinsische Motivation fördert. Die Items zu Amotivation und extrinsischer Motivation erfahren im Mittel wenig Zustimmung, wogegen die Items im Mittel hoch bewertet wurden, die auf einem hohen Anreiz in den Inhalten und Tätigkeiten sowie auf Autonomieerleben beruhen. Die tendenzielle Ablehnung der Aussagen zu Amotivation und extrinsischer Motivation bei gleichzeitiger tendenzieller Zustimmung zu den anderen Aussagen kann als Indiz dafür betrachtet werden, dass die Versuchspersonen beider hierarchischer Teilgruppen sich in ihrem Arbeitsumfeld eher intrinsisch motiviert als extrinsisch motiviert oder amotiviert erleben.

Zur theoretischen Absicherung der Befunde wurden die Zusammenhänge zwischen den motivationalen Bedingungen und den Ausprägungen der Motivation sowie die Interkorrelationen zwischen den Motivationsausprägungen berechnet. Dabei bestätigten sich die theoretisch erwarteten Zusammenhänge. Dies zeigte sich ebenso in vergleichbaren Studien (z.B. Prenzel et al., 1996), jedoch standen diese jeweils in expliziten Lehr-Lern-Kontexten. Dass sich auch im Kontext des Arbeitsalltags der Versuchspersonen die theoretisch naheliegenden Zusammenhänge zeigten, zeugt von der Tauglichkeit der Selbstbestimmungstheorie auch für betriebliche Settings.

Ein bemerkenswerter Detailaspekt der Befunde ist, dass die begrenzten Möglichkeiten geschuldete Verknappung der Items hinsichtlich der Ausprägungen von Motivation nicht zu kontraintuitiven Resultaten führte. Dies spricht zumindest dafür, dass die gewählten Items den Gegensatz von Fremd- und Selbstbestimmung hinreichend gut abbilden. Dieser Gegensatz zeigt sich auch im Antwortverhalten der Versuchspersonen. Zu deutlich ist der Unterschied im Antwortmuster zu Amotivation und extrinsischer Motivation gegenüber dem bei introjizierter, identifizierter und intrinsischer Motivation, um den tendenziellen Hinweis auf eine Lernkultur, die intrinsische Motivation unterstützt, vernachlässigen zu können.

Die vorliegende Studie ist in ein größeres Forschungsprogramm eingebunden. Vorgängeruntersuchungen belegten auf der Ebene individueller Interpretationen betrieblicher Kompetenzanforderungen (Harteis, Heid, Bauer & Festner, 2001) bzw. auf der Ebene der Auslegung von Unternehmensprogrammatiken (Harteis, 2002) günstige Voraussetzungen dafür, dass betriebliche Arbeit in einer Weise ausgestaltet werden kann, die ökonomischen und pädagogischen Ansprüchen gleichermaßen gerecht wird. Die hier vorgestellten Befunde orientieren sich stärker an der Wahrnehmung der Arbeitsbedingungen durch die Versuchspersonen und fokussieren somit nicht mehr auf die Programmatik, sondern auf die Praxis betrieblicher Arbeitsorganisation. Sie weisen aber auch in eine Richtung weiterführender Forschungsvorhaben, in denen zu klären wäre, ob im Arbeitsfeld tatsächlich Lernprozesse in Gang kommen und mit welchem Erfolg dies geschieht.

## *Literatur*

- Arnold, R. (2001). Von Lehr-/Lernkulturen - auf dem Weg zu einer Erwachsenenbildung nachhaltigen Lernens? In U. Heuer, T. Botzat & K. Meisel (Hg.), *Neue Lehr- und Lernkulturen in der Weiterbildung* (S. 101-107). Bielefeld: Bertelsmann.
- Baethge, M. & Baethge-Kinsky, V. (2002). Arbeit - die zweite Chance. Zum Verhältnis von Arbeitserfahrungen und lebenslangem Lernen. In Arbeitsgemeinschaft QUEM (Hg.), *Kompetenzentwicklung 2002. Auf dem Weg zu einer neuen Lernkultur* (S. 69-140). Münster: Waxmann.
- Beck, K. & Dubs, R. (Hg.). (1998). *Kompetenzentwicklung in der Berufserziehung. Zeitschrift für Berufs- und Wirtschaftspädagogik, Beiheft 14*.
- Brinkmann, A. (2001). Restrukturierungswege eines Nahverkehrsunternehmens - Hintergründe, Konzepte und ... Umsetzung? In L. Bellmann, H. Minssen & P. Wagner (Hg.), *Personalwirtschaft und Organisationskonzepte moderner Betriebe* (S. 219-238). Nürnberg: IAB.
- Darling-Hammond, L. & Youngs, P. (2002). Defining „high quality teachers“: What does „scientifically-based research“ actually tell us? *Educational Researcher*, 31 (9), 13-25.
- Deci, E.L. (1975). *Intrinsic motivation*. New York: Harper.
- Deci, E.L. (1998). The relation of interest to motivation and human needs - the self-determination theory viewpoint. In L. Hoffmann, A. Krapp, K. A. Renninger & J. Baumert (Eds.), *Learning and interest* (pp. 146-162). Kiel: Institut für die Pädagogik der Naturwissenschaften.
- Deci, E.L., Koestner, R. & Ryan, R.M. (2001). Extrinsic rewards and intrinsic motivation in education: Reconsidered once again. *Review of Educational Research*, 71, 1-27.
- Deci, E.L. & Ryan, R.M. (1993). Die Selbstbestimmungstheorie der Motivation und ihre Bedeutung für die Pädagogik. *Zeitschrift für Pädagogik*, 39, 223-238.
- Deci, E.L., Ryan, R.M. & Koestner, R. (2001). The pervasive negative effects of rewards on intrinsic motivation. *Review of Educational Research*, 71, 43-51.
- Gerstenmaier, J. & Mandl, H. (1999). Konstruktivistische Ansätze in der Erwachsenenbildung und Weiterbildung. In R. Tippelt (Hg.), *Handbuch Erwachsenenbildung/Weiterbildung* (2. überarb. u. akt. Aufl., S. 184-192). Opladen: Leske + Budrich.
- Hannover, B. (1998). The development of self-concept and interests. In L. Hoffmann, A. Krapp, K. A. Renninger & J. Baumert (Eds.), *Learning and interest* (pp. 105-125). Kiel: Institut für die Pädagogik der Naturwissenschaften.
- Harteis, C. (2002). Kompetenzfördernde Arbeitsbedingungen. Zur Konvergenz ökonomischer und pädagogischer Prinzipien betrieblicher Personal- und Organisationsentwicklung. Wiesbaden: DUV.



- Harteis, C., Bauer, J. & Coester, H. (in Druck). Betriebliche Personal- und Organisationsentwicklung zwischen pädagogischen und ökonomischen Überlegungen. In H. Gruber, C. Harteis, H. Heid & B. Meier (Hg.), *Kapital und Kompetenz. Veränderungen der Arbeitswelt und ihre Auswirkungen aus pädagogischer Sicht*. Opladen: Leske + Budrich.
- Harteis, C., Heid, H., Bauer, J. & Festner, D. (2001). Kernkompetenzen und ihre Interpretation zwischen ökonomischen und pädagogischen Ansprüchen. *Zeitschrift für Berufs- und Wirtschaftspädagogik*, 97, 222-246.
- Imai, M. (2001). *Kaizen. Der Schlüssel zum Erfolg im Wettbewerb*. München: Econ.
- Krapp, A. & Prenzel, M. (Hg.). (1992). *Interesse, Lernen, Leistung. Neuere Ansätze der pädagogisch-psychologischen Interessenforschung*. Münster: Aschendorff.
- Lempert, W. (2002, November). *Wirtschaftspädagogik heute: Dienstmagd oder Widerpart der Paradoxien und des Wachstums moderner Ökonomie?* Vortrag in der Ringvorlesung „Im Spiegel der Zeit. Wirtschaftspädagogische Ansätze auf dem Prüfstand ihrer Autoren“, Lüneburg.
- Lewalter, D., Krapp, A. & Wild, K.-P. (2000). Motivationsförderung in Lehr-Lern-Arrangements - eine interessentheoretische Perspektive. In C. Harteis, H. Heid & S. Kraft (Hg.), *Kompodium Weiterbildung. Aspekte und Perspektiven betrieblicher Personal- und Organisationsentwicklung* (S. 155-162). Opladen: Leske + Budrich.
- Meyer-Dohm, P. (2002). Weiterbildung, Kompetenzentwicklung und Lernkultur: Zehn Jahre QUEM. In Arbeitsgemeinschaft QUEM (Hg.), *Kompetenzentwicklung 2002. Auf dem Weg zu einer neuen Lernkultur* (S. 13-67). Münster: Waxmann.
- Oerter, R. (1997). Beiläufiges Lernen - nur eine beiläufige Angelegenheit? In H. Gruber & A. Renkl (Hg.), *Wege zum Können. Determinanten des Kompetenzerwerbs* (S. 138-153). Bern: Huber.
- Pekrun, R. (1998). Schüleremotionen und ihre Förderung: Ein blinder Fleck in der Unterrichtsforschung. *Psychologie in Erziehung und Unterricht*, 44, 230-248.
- Prenzel, M. (1988). *Die Wirkungsweise von Interesse*. Opladen: Westdeutscher Verlag.
- Prenzel, M. (1995). Zum Lernen bewegen. Unterstützung von Lernmotivation durch Lehre. *Blick in die Wissenschaft*, 4 (7), 58-66.
- Prenzel, M., Drechsel, B., Kliewe, A., Kramer, K. & Röber, N. (2000). Lernmotivation in der Aus- und Weiterbildung: Merkmale und Bedingungen. In C. Harteis, H. Heid & S. Kraft (Hg.), *Kompodium Weiterbildung. Aspekte und Perspektiven betrieblicher Personal- und Organisationsentwicklung* (S. 163-173). Opladen: Leske + Budrich.
- Prenzel, M., Drechsel, B. & Kramer, K. (1998). Lernmotivation im kaufmännischen Unterricht: Die Sicht von Auszubildenden und Lehrkräften. *Zeitschrift für Berufs- und Wirtschaftspädagogik, Beiheft 14*, 169-187.
- Prenzel, M., Kristen, A., Dengler, P., Ettle, R. & Beer, T. (1996). Selbstbestimmt motiviertes und interessiertes Lernen in der kaufmännischen Erstausbildung. *Zeitschrift für Berufs- und Wirtschaftspädagogik, Beiheft 13*, 108-127.
- Rheinberg, F. (1998). Theory of interest and research on motivation to learn. In L. Hoffmann, A. Krapp, K. A. Renninger & J. Baumert (Eds.), *Learning and interest* (pp. 126-145). Kiel: Institut für die Pädagogik der Naturwissenschaften.
- Ryan, R. M. (1982). Control and information in the intrapersonal sphere: An extension of cognitive evaluation theory. *Journal of Personality and Social Psychology*, 43, 450-461.

Anschrift des Erstautors:

Dr. Christian Harteis

Universität Regensburg, Institut für Pädagogik

93040 Regensburg

email: christian.harteis@paedagogik.uni-regensburg.de